

A correção na fala-em-interação de sala de aula de língua espanhola: uma análise na perspectiva da análise da conversa etnometodológica

Correction in speech-in-interaction in the spanish language classroom: an analysis within the perspective of ethnomethodological conversation

Marcela de Freitas Ribeiro Lopes¹
Sandra de Cássia Korzawski²

Resumo: Este artigo analisa dados de fala-em-interação de sala de aula de Língua Espanhola para verificar: 1. o fenômeno de correção de aluno por professor, ou seja, substituição de um item por outro; e 2. os eventos em que o professor somente aponta um item *errado* no turno do aluno, mas não leva a cabo a substituição desse item, isto é, não leva a cabo a correção. Para tanto, realizamos geração de dados de 3 horas/aula em uma escola pública rural da cidade de Irati, no Paraná. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, cujo enfoque é deliberadamente interpretativo e tem preocupação com os significados imediatos e locais das ações do contexto analisado. Com base na etnografia como escolha teórico-metodológica e na Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), concluímos que os alunos previamente esperam ser corrigidos, já que, por meio dos dados analisados, foi possível notar que frequentemente a correção ocorre após um pedido de ajuda do aluno. No entanto, apesar de os alunos demonstrarem que o professor pode corrigir, este negocia um trabalho interacional de evitar fazer a correção. Nesse sentido, o professor realiza a correção sempre com cautela, demonstrando que a correção é uma ação despreferível nesta sala de aula.

Palavras-chave: correção; fala-em-interação de sala de aula; língua espanhola.

Abstract: Current paper highlights data of speech-in-interaction in the Spanish language classroom to investigate: 1. the correction phenomenon, or rather, the replacement of an item by another; and 2. events in which the teacher merely indicates a mistake item when attending the student but fails to replace the item, or rather, the teacher does not make the correction. Data were produced for three hours/class in a government-run rural school in Irati PR Brazil. This is an ethnographic research, whose focus is deliberately interpretive and is concerned with the immediate and local meanings of actions in the analyzed context. Based on ethnography as a theoretical and methodological and the Analysis of Ethnomethodological Conversation (ACE), results show that students expected to be corrected since data revealed that frequently correction occurred after a call for help by the students. Although students expect that the teacher corrects them, the students undertake an interaction to avoid corrections. The teacher, therefore, undertakes correction with some wariness and shows that correction is a non-preferable activity in this particular classroom.

Keywords: correction; speech-in-interaction of the classroom; spanish language.

¹ Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO, Campus de Irati, Departamento de Letras, Irati, PR, Brasil. Endereço eletrônico: <https://www3.unicentro.br/>.

² Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO, Campus de Irati, Departamento de Letras, Irati, PR, Brasil. Endereço eletrônico: <https://www3.unicentro.br/>.

Introdução

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que analisa dados de fala-em-interação de sala de aula de língua espanhola de uma escola pública rural do Paraná, buscando entendimento sobre eventos em que o professor aponta um item *errado* no turno do aluno e substitui ou não este item por outro, ou seja, leva a cabo ou não a correção. Na perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE), entendemos, por correção, a substituição de um item *errado* pelo *correto* (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1977), entendendo *errado* e *correto* com base na perspectiva dos próprios participantes da interação, conforme o exemplo abaixo, em que a professora Sandra corrige o aluno Paulo:

Excerto 1 - Correção

	34	Paulo:	[YO NO SABO EL CINCO=
	35	Guilherme:	[°>el no sabe<°
C ³	36	Sandra:	=yo no sé=
	37	Guilherme:	=yo no sé
	38		(0,9)
	39	Sandra:	°sabo não existe°

Fonte: Lopes (2009, p. 87).

No excerto acima, a professora Sandra aponta que o item “*yo no sabo*” não está correto e faz a substituição pelo item “*yo no sé*” (linha 36), realizando assim a correção. Além desse fenômeno em que se leva a cabo a correção, nos interessa analisar eventos em que o professor menciona que um item proferido por um aluno não está correto, mas não realiza a substituição desse item, a correção não é levada a cabo pelo professor. Veja o exemplo:

Excerto 2 - Avaliação negativa

	11	Clara:	[what's] your occupa:tion,
	12		(.)
	13	Henrique:	stu:de[nt]
	14	Beatriz:	[s]tuden[t]
	15	Emerson:	[s]tudent
AN ⁴	16	Clara:	a resposta comp[le:ta]
	17	Henrique:	[I am] a studen[t]
	18	Clara:	[I] am: a
	19		student

Fonte: Conceição (2008, p. 68)

No excerto acima, a professora aponta um item errado no turno do aluno, mas não realiza a ação de corrigir. Para a professora, o item “*student*” não é suficiente como resposta correta. No entanto, a professora não leva a cabo a correção, não substitui o item “*student*” por

³ Utilizamos C para demarcar os eventos de correção.

⁴ Utilizamos AN para demarcar os eventos de avaliação negativa.

“*I am a student*”. São os próprios alunos que realizam a correção. Levamos em consideração que trata-se de avaliação negativa, o professor aponta um item errado no turno do aluno e busca que os próprios alunos encontrem o item que substitua o errado. Em uma situação como essa é provável que os alunos se sintam corrigidos, pois, apesar de não haver substituição de um item por outro pelo professor, pode haver substituição do item por aluno. Houve a afirmação de que aquilo que foi falado pelo aluno não estava correto, e espera-se que a resposta correta seja enunciada brevemente por algum dos interagentes, de preferência o próprio aluno autor da fonte de problema, já que o professor não enuncia o item considerado correto por ele. Objetivamos, neste artigo, observar esta ação de avaliação negativa a partir da perspectiva dos participantes para entender como eles demonstram lidar com ela na interação. Interessa-nos analisar, portanto, o que acontece na sequência desse fenômeno, descrevendo esse episódio interacional por meio de um olhar etnográfico criterioso.

Analisamos, neste artigo, quatro excertos de fala-em-interação de sala de aula e observamos que, em três deles ocorre pedidos de ajuda dos alunos ao professor seguido de correção exercida pelo professor e um excerto em que há ocorrência de avaliação negativa, ou seja, uma ocorrência em que o professor aponta um item errado no turno do aluno apesar de não levar a cabo a correção. Em cada excerto analisamos a interação, a sequência de turnos de fala e as ações demonstradas nestes turnos.

A análise da conversa etnometodológica e o fenômeno de correção na fala-em-interação de sala de aula

Esta pesquisa está fundamentada na ACE, por isso, entendemos, fundamentalmente, que o uso da linguagem é um modo de ação. Portanto, neste artigo, como analistas da conversa, buscamos entender a ação de corrigir, analisando a fala-em-interação de sala de aula entre professor e alunos, observando turno a turno dos interagentes que fazem uso da linguagem e, assim, produzem ações.

A etnometodologia é de origem sociológica e se desenvolveu nos Estados Unidos em 1960. Os linguistas Sacks, Schegloff e Jefferson trouxeram e aplicaram a etnometodologia na linguística. Um dos objetivos da ACE é buscar através da análise de dados de fala-em-interação, entender a forma com que as pessoas fazem e exercem suas funções no mundo, por meio da organização da tomada de turnos, levando em consideração o ocorrido em tempo real, ou seja, no momento em que se sucedeu.

A meta principal da pesquisa em Análise da Conversa vem a ser a descrição e explicação das competências que usam e das quais dependem falantes quaisquer ao participar de interação inteligível socialmente organizada. No plano mais elementar, trata-se de um objetivo de descrever os procedimentos usados por quem conversa para produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros (HERITAGE; ATKINSON, 1984, p. 1).

Conforme a citação acima, podemos perceber que a Análise da conversa se preocupa em observar e descrever as formas que os interagentes utilizam para falar/agir ou expressar-se de forma que possam ser entendidos, bem como, dar andamento para a interação/conversa. Entretanto na ACE, o relevante não é somente a descrição, mas também a análise da interação de acordo com o ponto de vista dos participantes, denominada perspectiva êmica. Ou seja, o pesquisador não faz julgamento da ação dos participantes na/da interação, mas sim, descreve e analisa como os participantes demonstram uns para os outros suas ações. Portanto, os analistas da conversa não fazem asserções sobre o que o participante pode ter pensado ao agir de uma certa maneira. Nos interessa discorrer sobre as ações demonstradas turno por turno na fala-em-interação por meio do uso da linguagem.

A Etnografia ficou associada à Etnometodologia (ANGROSINO, 2009, p. 17) e a microanálise etnográfica beneficia estudos contemporâneos em Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, 2008, p. 258; ANGROSINO, 2009, p. 26) justamente porque busca descrever a organização social que caracteriza um grupo particular de indivíduos, a prática cotidiana *in loco* de determinados participantes. Para a pesquisa interpretativa, os significados-em-ação são locais, isto é, são particulares desse conjunto de indivíduos específicos e são caracteristicamente executados momento a momento no tempo real da ação social (ERICKSON, 1989, p. 218-219). A Etnografia é mais do que uma técnica de descrição pormenorizada de ações. Seus pressupostos teóricos se assemelham com noções basilares da Análise da Conversa Etnometodológica, como, por exemplo, a interação social como ponto central de estudo e a preocupação analítica com a visão dos próprios interagentes, perspectiva êmica. Em outras palavras, se a principal pergunta de pesquisa da etnografia é “o que está acontecendo na ação social deste contexto particular para os próprios interagentes?”, existe uma preocupação com a ação social e com a visão dos próprios interagentes, o que demonstra a afinidade da Etnografia com a Etnometodologia e com a ACE.

A ACE iniciou-se com o objetivo de pesquisar a conversa cotidiana, a conversa informal do dia-a-dia. Nela ocorre o sistema de tomada de turnos, que, para Sacks, Schegloff e Jefferson, “[...] é fundamental para a conversa, assim como para outros sistemas de troca de fala” (1974,

p.11). Os autores acima citados, em seu artigo *Sistemática elementar para organização de tomada de turnos para a conversa*, dizem que em qualquer conversa se observam as seguintes regras:

(1) A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre. (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez. (3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves. (4) Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições. (5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável. (6) O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável. (7) A extensão da conversa não é previamente especificada. (8) O que cada um diz não é previamente especificado. (9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada. (10) O número de participantes pode variar. (11) A fala pode ser contínua ou descontínua. (12) Técnicas de alocação de turno são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se auto-selecionar para começarem a falar. (13) Várias ‘unidades de construção de turnos’ são empregadas; por exemplo, os turnos podem ser projetadamente a ‘extensão de uma palavra’ ou podem ter a extensão de uma sentença. (14) Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974], p. 14-15).

Podemos observar que uma conversa, independentemente do quão desorganizada possa parecer para quem não está dela participando, na realidade possui regras específicas, as quais são respeitadas para que haja entendimento entre os participantes. Em contraste com as descrições de conversa cotidiana, há descrições de fala-em-interação institucional, que, apesar de também serem organizadas, podem possuir regras diferentes em suas organizações de tomadas de turnos. Há descrições de fala-em-interação institucional de sala de aula, de telemarketing, de serviço de saúde, em delegacia de polícia, etc. A descrição de fala-em-interação institucional de sala de aula é o nosso foco neste artigo.

A fala-em-interação institucional é definida por Drew e Heritage por meio de alguns pontos:

A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por orientações para metas, de caráter convencional relativamente restrito (DREW; HERITAGE, 1992, p. 22).

Através da citação acima, podemos perceber que comumente a fala-em-interação institucional é guiada por alguém com o intuito de alcançar algum objetivo. Este *guia* poderá ser o participante responsável por selecionar o próximo falante e orquestrar as tomadas de turno, como por exemplo o juiz é o *guia* na fala-em-interação de um tribunal. Na fala-em-interação de sala de aula, essa relação entre um *guia* e os demais participantes pode ser mais ou menos hierárquica. Sabemos que habitualmente esse *guia* pode ser o professor, entretanto, nada impede que algum dos alunos tome para si essa posição.

Há uma sequência de ações que foi descrita como sendo constituinte típico da fala-em-interação institucional de sala de aula. Esta sequência apresenta uma hierarquia marcada como o professor sendo o *guia*, responsável pela organização das tomadas de turnos. A sequência de ações denominada Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), descrita inicialmente por Sinclair e Coulthard (1975) e depois descrita e estudada por diversos pesquisadores (MEHAN, 1985; CAZDEN, 1991; O'CONNOR; MICHAELS, 1996; WARING, 2008), é um exemplo de sequência *guiada* pelo professor. A IRA é “uma troca típica na sala de aula que consiste na iniciação pelo professor, seguida por uma resposta do aluno, seguido pela avaliação da resposta do aluno pelo professor”⁵ (SINCLAIR; COULTHARD, 1975, p. 21):

Quadro 1 - Sequência IRA

1.	Professor:	¿Qué hora es?	Iniciação
2.	Aluno:	Son las dos	Resposta
3.	Professor:	Muy bien	Avaliação

Fonte: elaboração própria.

De acordo com o esquema, primeiramente o professor faz uma iniciação, que geralmente é uma pergunta, logo após, o aluno dá uma resposta, e, por fim, o professor faz uma avaliação, que normalmente vem como afirmação positiva do tipo *muito bem*. Esta avaliação final demonstra que o professor já possuía conhecimento da resposta correta/esperada. Essa sequência IRA dificilmente ocorre na conversa cotidiana. Na fala-em-interação institucional de sala de aula ela é canônica, pois neste contexto é comumente entendido que o professor pode avaliar. Também, é comumente entendido que é o professor que pode corrigir. Neste artigo, iremos dar atenção primordial a ação de corrigir. Esta ação é marcada pelo professor como *guia* da/na organização das tomadas de turnos, isto é, levamos em consideração que comumente o professor é o interagente que corrige.

⁵ No original: “A typical exchange in the classroom consists of an initiation by the teacher, followed by a response from the pupil, followed by feedback to the pupil’s response from the teacher”.

Para entender melhor o fenômeno correção, nos baseamos em Sacks, Schegloff e Jefferson (1977) analistas da conversa etnometodológica que dizem que correção é substituição de itens. Conforme Loder (2008):

Correção é aqui entendida como substituição de um item considerado ‘errado’ por outro considerado ‘correto’, independentemente de ter havido ou não uma interrupção na sequência das ações para a oferta de substituição de um item por outro (LODER, 2008, p. 97).

Os analistas da conversa entendem correção como substituição de um item por outro. Entendemos que quando o professor aponta um item errado no turno do aluno e substitui este item, ele está realizando a correção de aluno.

Dentro da sequência IRA pode haver correção. Se o professor fizer uma avaliação negativa, ele pode também fazer a substituição de um item por outro. Vejamos:

Excerto 3 - avaliação negativa e correção

01 Olga: quantos litros de água que cabe nessa piscina?
02 (0,5)
03 José: [[cento e sessenta ()]]
04 (Rudi): [[() litros]]
A 05 Olga cento e sessenta,
06 (0,4)
07 José li[tros]
C 08 Olga [me]tros cúbicos
09 (0,6)
10 José metros cúbicos ((concordando com a cabeça))

Fonte: Garcez (2012, p. 99).

No excerto apresentado acima, observamos que pode haver ocorrência de IRA e correção. O professor faz uma iniciação que no exemplo é uma pergunta “quantos litros de água cabe nessa piscina?” (linha 01), o aluno responde, “cento e sessenta litros” (linhas 03 e 04) e, em seguida, o professor avalia a resposta do aluno. No referido exemplo, a professora faz a avaliação (linha 05) demonstrando que há algo errado com a resposta, ou seja, ela não está totalmente correta. Esta avaliação é observada na repetição parcial da resposta com entonação ascendente como em uma pergunta: cento e sessenta? (linha 05), buscando que os alunos completem a frase da forma correta. Logo após a resposta “litros” do aluno José (linha 07), a professora realiza a correção (linha 08), substituindo “litros” por “metros cúbicos”. No momento em que o professor faz essa avaliação/correção ele está demonstrando que, apesar da pergunta se referir a litros, a resposta esperada por ele era *cento e sessenta metros cúbicos*⁶.

⁶ Para uma análise mais detalhada do excerto apresentado, recomendamos ver em Garcez (2012).

No entanto, também é possível que os interagentes entendam como correção a sequência de ações em que o professor aponta o item errado no turno de um aluno e este aluno faz a substituição deste item, realiza a autocorreção. McHoul (1990), ao analisar correção na fala-em-interação de sala de aula, afirma que existe uma preferência por autocorreção, ou seja, o professor aponta o item errado e espera que o aluno se autocorrija fazendo a substituição do item errado pelo correto. McHoul ainda observou que o professor pode, dentro da sequência IRA, fazer nova iniciação, hesitar e atrasar a correção para que a autocorreção ocorra.

No presente trabalho, também nos baseamos nos estudos de Salimen (2009) que, se baseando em Sacks, Schegloff e Jefferson, definiu correção como substituição de um item considerado errado por outro considerado correto. Ela realizou uma pesquisa em sala de aula de inglês como língua estrangeira em uma escola de línguas e mostrou que o fenômeno de correção envolve a negociação de um *status* de quem sabe, quem pode corrigir o outro (SALIMEN, 2009). Para a autora, quando o professor corrige um aluno, ele está negociando um *status* de quem sabe mais e de quem pode corrigir. Também, a autora aponta que a correção pode ocorrer voluntariamente a partir de uma oferta de ajuda por parte de um dos interagentes (o professor oferta ajuda para os alunos corrigindo-os) ou pode ocorrer através de um pedido de ajuda (o aluno pede ajuda ao professor e este o corrige). Pedido de ajuda “se caracteriza como a ação de um participante direcionar um turno de fala a outro pedindo ajuda para fazer algo que não consegue ou não quer fazer sozinho” (GARCEZ; SALIMEN, 2012). Baseado no que vimos, sabemos que pode ocorrer correção a partir de um pedido de ajuda, como por exemplo quando um dos interagentes possui dúvidas em relação a algo e, então, solicita a ajuda do outro:

Excerto 4 - pedido de ajuda e correção

```
30 Luciana: hahahaha how can I say útero,  
31 (0.4)  
C 32 Sálvia: a:::::h, wo[:mb,]  
33 Luciana: [ex]cuse me, you're not part of my  
fa:mily,  
34 (0.3)  
35 Nívea: a:: [[hahahahaha]]  
36 ?: [[hahahahaha]]  
37 ?: [[hahahahaha]]  
C 38 Sálvia: Wo:mb  
39 (0.7)  
40 Luciana: ãh?,  
C 41 Sálvia: Wo:mb, ú:tero  
42 Luciana: womb,
```

Fonte: Salimen (2009, p. 66).

No excerto apresentado acima, Luciana faz um pedido de ajuda ao perguntar “como posso dizer útero?” (linha 30), e Sálvia responde “*womb*”, respondendo a ajuda solicitada por Luciana e exercendo a correção, ou seja, substituindo “útero” por “*womb*” (linhas 32, 38 e 41). Luciana aceita a correção (linha 42).

A oferta de ajuda, de acordo com a autora (GARCEZ; SALIMEN, 2012, p. 5) é quando “um participante oferece ajuda a outro, quando faz uma oferta de ajuda sem que a ajuda tenha sido solicitada”. Nela também pode haver correção:

Excerto 5 - oferta de ajuda e correção

```
01 Luciana: how do you kno:w tha:t I'm no:t came from  
           a:repo:lho,  
02           (0.4)  
03 Luciana: Hahaha  
04           (0.4) =  
C 05 Sálvia: ca::bbage,
```

Fonte: Salimen (2009, p. 98).

No excerto acima, vemos que Luciana pergunta a outra interagente “Como você sabe que eu não sou um repolho” utilizando a palavra repolho em português (linha 01). Após Luciana rir (linha 03), Sálvia faz uma oferta de ajuda e correção (linha 05) ao substituir o item “repolho” dito na linha 01, por “*cabbage*” que seria a palavra utilizada em inglês. Trata-se, então de oferta de ajuda. Luciana estava direcionando o olhar aos participantes do seu grupo de alunos, desenvolvendo a atividade da aula. Sálvia, após escutar o turno de Luciana e ouvir a palavra “repolho” em português, ofertou ajuda a aluna fazendo a substituição para o inglês. A oferta de ajuda é feita por aquele que possui o *status* de quem *sabe mais* e pode oferecer sem o outro pedir.

Na interação de sala de aula, frequentemente haverá eventos de correção, que podem estar associados a pedido e oferta de ajuda, a retomada de um exercício ou, até mesmo, em uma explicação de determinado assunto. Comumente essa correção é executada pelo professor. Todavia, não é somente o professor quem pode exercer o ato de corrigir. Qualquer aluno pode negociar esse *status* de maior conhecedor, corrigindo o professor (LOPES, 2015), por exemplo.

Excerto 6 - aluno corrige o professor

```
03 Julio:   Josefino °(****)°((pronúncia do português))  
04           (.)  
05 Daniela: JO SEFINO. ((pronúncia do espanhol))  
06           (0,9)  
07 Julio:   como quieras. Josefino.((pronúncia do espanhol))  
08 Daniela: EN ESPAÑOL PROFE
```

Fonte: Lopes (2015, p. 126).

No excerto acima, Daniela corrige o professor ao substituir a palavra “Josefino” pronunciada no português pela mesma palavra pronunciada em espanhol. Apesar de sabermos que esta ação é possível, no presente trabalho focaremos nos eventos em que é o professor que inicia a ação de corrigir, apontando um item errado no turno de um aluno, que pode ser levada a cabo por ele (correção de aluno por professor), pode ser levada a cabo pelo aluno autor da fonte de problema (autocorreção) e pode ser levada a cabo por outro aluno (avaliação negativa do professor e correção levada a cabo por outro aluno). Desta forma, entendemos que “uma correção se caracteriza pela substituição de um item por outro” (SALIMEN, 2009, p. 23), sendo iniciada por qualquer um dos interagentes que aponte o item problemático e levada a cabo por qualquer um dos interagentes que substitua este item.

Outro fenômeno que pode estar relacionado com a correção é o reparo, descrito para a conversa cotidiana por Sacks, Schegloff e Jefferson (1977). Os autores denominaram *organização de reparo* a organização de problemas de escuta, produção e entendimento na fala-em-interação social. Funciona como uma regra que é utilizada para reparar algum problema de entendimento identificado na interação para que a interação possa seguir. “O reparo se caracteriza sobretudo pela identificação de um problema e por alguma (tentativa de) resolução do mesmo” (LODER, 2008, p. 97). Nesse caso, há a necessidade de interromper a interação, para que esse problema seja solucionado. Reparo pode ser confundido com correção, mas, há uma diferença clara: o reparo acontece quando há um problema de entendimento, ocorre uma interrupção das ações na interação que só é retomada a partir do momento em que há a resolução e o entendimento do problema em questão (KANITZ, 2010; LODER; GARCEZ; KANITZ, 2021).

Excerto 7 - reparo

01 Milene: ➔ daí : : : eu não se:i (0,2) é- (0,3) é quarta e
02 domi : ngo né,
03 Camila: quarta e domingo
04 (0,2)
05 Milene: daí : : : eu não sei de que dia foi eu sei que era
06 da Ma: : rta

Fonte: Loder (2008, p. 97).

No excerto acima, Milene interrompe o turno para esclarecer quando as crônicas da colunista foram publicadas (linhas 01 e 02). Somente depois da resolução desse problema (linha 03), ou seja, quando há a confirmação de que os dias da semana são quarta e domingo, Milene retoma o turno inicial, marcado pela repetição da expressão “daí eu não sei” (linhas 05 e 06) dando continuidade a interação. O reparo é constituído por duas partes, a primeira, na qual será

localizado o problema, e a segunda em que ele é resolvido. Deixamos claro, portanto, que reparo e correção são fenômenos diferentes, apesar de parecidos. Correção como dito é a substituição de um item considerado errado por outro item considerado correto, ou seja, para que haja correção, substituição de um item por outro, deve haver entendimento do que está sendo dito (KANITZ, 2010; LODER; GARCEZ; KANITZ, 2021).

Na fala-em-interação de sala de aula, a ação de corrigir pode ser entendida como uma ação preferível, ou seja, dada uma elocução de correção, os participantes aceitam que aquela elocução pode ser dita naquele contexto. Então, em uma conversa cotidiana a correção não ocorre com frequência. Já em fala-em-interação institucional de sala de aula, a correção pode ser uma ação preferível ou despreferível. Neste sentido, “elocuições preferidas são normalmente mais breves e produzidas tão logo quanto possível; e elocuições despreferidas são normalmente produzidas com atrasos, prefácios, hesitações, justificativa” (LODER; SALIMEN; MULLER, 2008, p. 51). Na fala-em-interação de sala de aula a correção ocorre com mais frequência e, comumente, pode ser uma ação preferível, justamente porque em geral é aceito pelos participantes que o professor é aquele que tem maior conhecimento do assunto e pode corrigir o aluno.

Metodologia

A pesquisa etnográfica busca descrever a organização social, a prática cotidiana *in loco* de determinados participantes. Assim, o enfoque desta pesquisa é deliberadamente interpretativo e tem preocupação com os significados imediatos e locais das ações (ERICKSON, 1989, p. 196). Realizamos geração de dados audiovisuais e anotações de campo de 3 horas/aulas de Língua Espanhola em uma escola pública rural do Núcleo Regional de Educação do município de Irati. Em um primeiro momento, entramos em contato com a escola e o professor responsável pela disciplina de Língua Espanhola, que consentiram em participar da pesquisa. A escolha da escola em questão deu-se pelo fato de estar localizada na zona rural do município onde a segunda autora deste artigo concluiu seus estudos de ensino básico. Também, pelo fato de oferecer aulas de língua espanhola para seus alunos. A escola está situada a uma distância de 30 km da área urbana e recebe alunos de várias comunidades próximas. Outro ponto em relação a escolha da escola analisada é a possibilidade de acesso a turmas com um número reduzido de alunos (em torno de 15 alunos por sala), já que dispúnhamos somente de uma filmadora. A geração de dados foi realizada nas aulas de Língua Espanhola ministradas pelo professor André (pseudônimo), as quais foram observadas e filmadas. Ele e o diretor da escola escolheram a turma na qual se realizou a pesquisa. Não houve critérios de exclusão e

inclusão de participantes, pois, após a escolha da turma feita pelo próprio professor, todos os alunos foram convidados a participar voluntariamente⁷. A turma na qual se realizou a coleta de dados é do 2º ano do ensino médio. Todos os alunos participavam ativamente das aulas.

Analisamos os dados com base nos pressupostos da pesquisa etnografia e da ACE, ou seja, fizemos análise da interação por meio de transcrição da fala-em-interação da sala de aula com base no sistema Jefferson de transcrição (LODER, 2008)⁸ e nos preocupamos com detalhes específicos da ação, já que a ação é mais do que ato físico, pois contempla interpretação (ERICKSON, 1989, p. 214). A principal pergunta de pesquisa da etnografia é “o que está acontecendo na ação social deste contexto particular para os próprios interagentes?”, portanto, depois de realizar a transcrição de dados dos eventos do fenômeno de correção, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: 1. Na sala de aula analisada há correção de aluno por professor? O professor faz a substituição de um item por outro? 2. Na sala de aula analisada há eventos em que o professor aponta um item como errado no turno do aluno, mas não faz a substituição desse item? Para tal análise, cada vídeo de aula gravado, foi assistido em torno de três a quatro vezes, e foram identificadas quatro ocorrências, três delas de pedido de ajuda seguido de correção de aluno pelo professor e uma delas de sequência IRA na qual o professor não leva a cabo a correção.

O professor realiza a correção na fala-em-interação de sala de aula com cautela

Através da análise dos dados gerados nas aulas foi possível constatar que comumente é o professor quem corrige o aluno. Encontramos ocorrência de correção de aluno por professor e ocorrência em que o professor somente aponta um item errado no turno do aluno, conforme observamos no quadro a seguir:

Quadro 02 - Eventos constatados na geração de dados.

Professor faz a correção após pedido de ajuda	1. Excerto 01: <i>Chave é molho?</i> (Vídeo 01 – 22:07) 2. Excerto 02: <i>Refeitório ou comedor?</i> (Vídeo 01 - 09:21) 3. Excerto 03: <i>Rodovia é autovia?</i> (Vídeo 01 - 09:06)
Professor aponta um item errado no turno do aluno por meio de avaliação negativa	1. Excerto 05: <i>¡Ten cuidado!</i> (Vídeo 03 – 07:05)

Fonte: elaboração própria.

⁷ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética em pesquisa com seres humanos e foi autorizada pelo Núcleo Regional de Educação.

⁸ Anexo 1

Na fala-em-interação da sala de aula analisada, temos três ocorrências do fenômeno *o professor corrige os alunos*, todas elas estão envolvidas em pedidos de ajuda por parte dos alunos ao professor. Ou seja, o aluno faz um pedido de ajuda relacionado com o exercício trabalhado em sala e o professor corrige o aluno respondendo ao pedido de ajuda. Em todos esses excertos, os alunos estavam realizando uma atividade de tradução com a utilização dos dicionários, de palavras aleatórias (como carteira, janela, cadeira, giz, calçada, camiseta, esporte, tesoura, cabelo, carro, refeitório dentre outras). Durante a realização da atividade, os alunos mostraram-se interessados em completar a tradução de todas as palavras, consultavam os minidicionários e, quando não encontravam as palavras, tiravam suas dúvidas com o professor.

O primeiro excerto em que foi possível constatar o evento *o professor corrige o aluno*, se caracteriza por um pedido de ajuda para a tradução da palavra *chave*.

Excerto 08 - *Chave é molho?* (Vídeo 01 – 22:07)

- 01 João: e chave? é molho?
02 (1,6)
C 03 André: Llave!
04 João: Com dois eles?
05 André: ã?
06 João: llave?
07 André: ((balança a cabeça confirmando))

João faz o pedido de ajuda ao perguntar para o professor André se chave em espanhol é molho (linha 01). Após um tempo relativamente longo de um segundo e seis décimos de segundos, o professor diz que é “*llave*”, (linha 03) fazendo a correção, a substituição do item “molho” por “*llave*”. Vemos que a correção acontece após um tempo considerável longo para a fala-em-interação de sala de aula e é precedida por pedido de ajuda. Quando o aluno pede ajuda em relação a tradução da palavra, ele espera que o professor o avalie positiva ou negativamente e que, se o avaliar negativamente, o aluno espera que o professor dê o item tido como correto. Apesar do pedido de ajuda, o professor toma o turno para corrigir após 1,6 décimos de segundos, um tempo descrito como longo entre uma pergunta e uma resposta. Nesse sentido, argumentamos que o professor demonstra ser uma ação despreferível e demonstra cautela ao realizar a ação de corrigir.

Esta asserção é verificada nos excertos seguintes. No segundo excerto, André corrige duas alunas ao substituir o item “refeitório” por “*comedor*”, apresentando a tradução para a palavra em português, após longas pausas.

Excerto 09 - *Refeitório ou comedor?* (Vídeo 01 - 09:21)

- 01 Maria: como é que é refeitório?
02 (2,9)
03 Joana: refeitório é refeitório-
04 (0,3)
C 05 André: refeitório é comedor,

Maria pergunta ao professor através do direcionamento do olhar como é refeitório em espanhol (linha 01). Após uma longa pausa de 2 segundos e 9 décimos de segundos (linha 02), Joana responde ao pedido de ajuda de Maria dizendo que refeitório é refeitório (linha 03). Porém, a resposta de Joana não era a resposta correta/esperada pelo professor e, logo após mais uma pausa, André toma o turno e exerce a substituição do item “refeitório”, por “comedor”, (linha 05) ou seja, André faz a correção. André não faz a correção logo na sequência do pedido de ajuda. Há um tempo longo após o turno de pedido de ajuda de Maria (linha 01), o que permite que Joana tome o turno para realizar a ajuda (linha 03). André, ao realizar a correção (linha 04), corrige as duas alunas: Maria e Joana.

No terceiro excerto, vemos que a correção exercida pelo professor mediante um pedido de ajuda da aluna ocorreu após uma avaliação positiva do item sugerido pela aluna.

Excerto 10 - *Rodovia é autovia?* (Vídeo 01 - 09:06)

- 01 Maria: professo:r,
02 (0,9)
03 Maria professor [ro]dovia é autoví:a?
04 André: [oi?]
C 06 André: autovia ou carretera
07 (0,2)
08 Joana: [autopista]
09 Maria: [professor]
C 10 André: [Mas pode] colocar carretera que
11 fica melhor

Maria chama o professor com um prolongamento de som (linha 01) e pede ajuda (linha 03) sobre a tradução da palavra “rodovia”. O professor, por sua vez, a responde logo em seguida (linha 06) dando duas opções de resposta: “autovia” e “carretera”. A palavra “autovia” foi dita pela aluna que fez o pedido de ajuda, desta forma, por meio da repetição da palavra o professor dá crédito ao turno de Maria. No entanto, o professor dá outra opção (não dita pela aluna) “carretera” (linha 06). Após a correção do professor, há novamente uma breve pausa na interação dos participantes, quando Joana, Maria e André falam simultaneamente (linhas 08, 09 e 10): Joana dá outro item “autopista” e não é legitimada, Maria chama novamente o professor

(linha 09) e André, sendo cauteloso, exerce novamente a correção ao dizer “mas pode colocar carreta que fica melhor” (linhas 10 e 11). André não faz a substituição logo após o pedido de ajuda. Ele primeiramente dá crédito para o turno da aluna ao dizer que a opção que ela deu está correta (“*autovía*”, linha 06) e, após sobreposições de vozes, finaliza a correção dando a resposta que lhe parece mais adequada, usando o verbo *poder* para se tratar de uma sugestão de resposta “pode colocar *carretera*” (linhas 10 e 11).

A partir dos excertos analisados, entende-se que os pedidos de ajuda normalmente precedem os eventos de correção. As correções foram feitas após pausas, dando crédito ao aluno antes de corrigi-lo, após turnos e tentativas de correções por outros alunos. Diferentemente do que observamos em Salimen (2009), o professor não faz ofertas de ajuda, ele só faz correção se há um pedido de ajuda e o faz com atraso, após pausas. Desta forma, observamos que a correção é realizada com cautela pelo professor, para não destacar o não-saber do aluno. Há uma preferência por autocorreção. Apesar dos alunos pedirem ajuda e, de certa forma, esperarem serem corrigidos, demonstrando aceitarem que o professor seja aquele que faz a correção, aquele que sabe mais e pode corrigir, percebemos que a correção é uma ação despreferível na fala-em-interação de sala de aula analisada.

Na fala-em-interação da sala de aula analisada também houve uma ocorrência de *professor aponta um item errado no turno do aluno, mas não realiza a correção*. Essa ocorrência está associada a sequência IRA. Durante a avaliação da resposta do aluno, o professor exerce avaliação negativa, apontando que a resposta do turno do aluno está errada. Entretanto não faz a substituição, mas sim uma nova iniciação até obter a resposta considerada correta. Ou seja, ele não corrige, só aponta que está errado a resposta do aluno e espera que os alunos digam a resposta correta.

Na aula do excerto a seguir, o tema em questão era a utilização do gerúndio. No início da aula um aluno leu um pequeno texto que falava sobre a utilização adequada do gerúndio. Após a leitura do texto foi feita uma interpretação oral a partir de três perguntas. Logo após, o professor fez a leitura de um rótulo, que dizia trazer a utilização do gerúndio de forma equivocada, com a intenção de que os alunos fossem capazes de identificar onde estava o equívoco. Neste momento da aula, identificamos o evento em que o professor somente apontou o item errado no turno do aluno.

Excerto 11 - Ten cuidado! (Vídeo 03 – 07:05)

01 André: ten cuidado, caliente!

02 (1,6)

03 André: tenga cuidado especialmente sirviendo niños.

	04		(1,3)
	05	André:	gente está correto o emprego do gerúndio
	06		ali no rótulo ou não?
	07		(3,3)
	08	Maria:	não, tá errado-
	09		(0,6)
	10	André:	porque está errado?
	11		(0,6)
	12	Maria:	por causa do caliente
	13		(4,8)
AN ⁹	14	André:	não, onde está o gerúndio na frase?
	15	Maria:	Sirviendo
AP ₁₀	16	André:	sirviendo ((balança a cabeça confirmando))
	17		(0,7)
AP	18	André:	muito bem.

O professor André lê o rótulo (linhas 01 e 03) e faz uma iniciação através de uma pergunta aos alunos: “se o emprego do gerúndio está correto” (linhas 05 e 06). Após alguns décimos de segundos, Maria o responde dizendo que está errado (linha 08), porém quando o professor faz novamente uma iniciação através da pergunta “porque está errado?” (linha 10), ela responde que está errado por causa da palavra “*caliente*” (linha 12). Após uma pausa longa de quatro segundos e oito décimos de segundos, André responde que “não” (linha 14) fazendo a avaliação negativa da resposta de Maria sem fazer correção. Logo em seguida faz uma nova iniciação perguntando “onde está o gerúndio na frase” (linha 14), que é respondido prontamente por Maria com “sirviendo” (linha 15). André repete novamente a resposta de Maria balançando a cabeça em sinal de confirmação (linha 16), bem como finaliza fazendo mais uma avaliação positiva com o “muito bem” (linha 18).

Dentro desta sequência IRA, o professor aponta um item errado no turno do aluno e faz nova iniciação para obter dos alunos a resposta correta, aquela esperada por ele: que o gerúndio não está bem empregado na frase. Desta forma, o excerto analisado, corrobora com a asserção de que André parece evitar fazer correções na fala-em-interação de sala de aula, demonstrando, assim, que a correção é uma ação despreferível e que a autocorreção é uma ação preferível.

Considerações Finais

Foi possível constatar que a correção na fala-em-interação de sala de aula analisada é exercida com atraso pelo professor, apesar de ser bem recebida pelos alunos. Os alunos fazem pedido de ajuda e esperam que o professor os corrija, eles identificam o professor como aquele

⁹ Utilizamos *AN* para fazer referência a avaliação negativa.

¹⁰ Utilizamos *AP* para fazer referência a avaliação positiva.

que sabe mais. Mesmo quando um outro aluno tenta realizar a ação de correção, aquele que foi corrigido precisa da confirmação do professor, para aceitar a correção por parte de um aluno. Por parte do professor, a correção ocorre com atraso, após um pedido de ajuda, após pausas, aceitando e dando crédito aos alunos. Entendemos, portanto, que o professor realiza a correção com cautela para que quem foi corrigido não se sinta mal. Entendemos, também, que a avaliação negativa dada pelo professor aos alunos corrobora com o entendimento dessa cautela por sua parte, pois, ao apontar que a resposta dada não é a correta, ao hesitar em responder, ao atrasar a resposta e ao fazer uma nova iniciação da sequência IRA, dá-se a oportunidade de que a resposta correta seja dita pelo autor da fonte de problema, do elocutor do item errado. Por meio da pesquisa etnográfica realizada, buscamos contribuir com os estudos de fala-em-interação de sala de aula, bem como com a formação do professor. Essa contribuição se dá na medida que temos um dado de sala de aula real, com pessoas de carne e osso, fazendo correção com cautela em um contexto institucional de sala de aula. Essa cautela está marcada interacionalmente turno a turno, demonstrando as ações do professor de: dar crédito a resposta dos alunos, oportunizar que eles próprios se corrijam, e de não se colocar hierarquicamente como aquele que sabe mais e, por isso, deve corrigir um aluno imediatamente. Esse trabalho interacional de mostrar que corrigir é uma ação despreferível, permitindo a autocorreção, encabeçado pelo professor turno a turno na fala-em-interação de sala de aula, não descarta as ações dos alunos de legitimar o professor como aquele que sabe e pode corrigir se necessário. O trabalho etnográfico realizado foi fundamental para o entendimento das ações dos participantes desse cenário. Só por meio desse olhar situado para o cotidiano escolar desse contexto, do registro minucioso e da análise das ações dos participantes, a partir da perspectiva êmica, foi possível construir conhecimentos e contribuir com os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas.

Referências

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAZDEN, C. B. **El discurso en el aula**. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991.

CONCEIÇÃO, L. E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

DREW, P.; HERITAGE, J. (Orgs.) **Talk at work**: Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de La enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

GARCEZ, P. M. Microethnography in the classroom. In: KING, K.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.) **The encyclopedia of language and education**, v. 10, Research methods in language and education. Berlim: Springer, 2008. p. 257- 272.

GARCEZ, P. M. A fala-em-interação de sala de aula: controle social, reprodução, construção conjunta. In: GUEDES, P. C. (Org.) **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 87-122.

GARCEZ, P. DE M.; SALIMEN, P. G. Pedir e oferecer ajuda para “fazer aprender” em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. In: BARCELOS, A.F. (Ed.). **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2012. p. 87-118.

HERITAGE, J; ATKINSON, J. M. **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

KANITZ, A. **Rediscutindo correção e reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na fala-em-interação de sala de aula**. 2010. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

LOPES, M. F. R. **A negociação de identidade de professor na sala de aula de estágio de língua espanhola**. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2009.

LOPES, M. F. R. **A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no ensino médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola**. 2015. Tese de doutorado (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LODER, L. L. Noções fundamentais: a organização de reparo. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social**: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 95-126.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição. Convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social**: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 127-162.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MULLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social**: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008. p. 59-94.

LODER, L. L.; GARCEZ, P. M.; KANITZ, A. Correção pelo outro e reparo como domínios distintos na fala-em-interação social. **D.E.L.T.A.**, 37-1, 2021, p. 1-35.

MCHOUL, A. W. The organization of repair in classroom talk. **Language in Society**, 19(3), p. 349-377, 1990.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: DIJK, T. Van (Org.). **Handbook of discourse analysis**. Londres: Academic Press, v. 3, 1985. p. 119-131.

O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: DIJK, T. Van (Org.) **Discourse, learning and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v. 7, n. 1-2, p. 9-73, 2003. Tradução de SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, p. 696-735, 1974.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, p. 361-382, 1977.

SALIMEN, P. G. **A atividade pedagógica de encenar em grupos em sala de aula de língua estrangeira: pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem**. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. **Toward an analysis of discourse**. Londres: Oxford University Press, 1975.

WARING, H. Z. Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 4, p. 577-594, 2008.

Apêndice

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO JEFFERSON

Aspectos de produção da fala		
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois-pontos)	prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
Fala	(sublinha)	ênfase em som
Fala	(maiúscula)	som em volume mais alto do que os do entorno

°fala°	(sinais de graus)	som em volume mais baixo do que os do entorno
°°fala°°	(sinais de graus duplos)	som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
[]	(colchetes)	fala sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(fala)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((levanta da cadeira))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não vocal
Inspirações/expirações/risos		
.hh	(série de h precedida de ponto)	inspiração audível
Hh/ haha	(série de h)	expiração ou riso
Lapsos	de	tempo
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	silência de menos de 2 décimos de segundo

Sobre as autoras

Marcela de Freitas Ribeiro Lopes (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6846-9233>)

Doutora em Letras pela UFRGS/Porto Alegre (2015), área de Estudos Linguísticos/ Linguística Aplicada. Mestre em Letras pela UEM/ Maringá-PR (2009), área de Estudos Linguísticos/ Ensino Aprendizagem de Línguas. Graduada em Letras Português/Espanhol Licenciatura pela UNESP/ Assis-SP (2001). Professora efetiva da UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, desde 2002.

Sandra de Cássia Korzawski (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7355-0474>)

Possui graduação em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná UNICENTRO (2019).

Recebido em setembro de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.